

LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY  
T. XXXV, z. 1 – 2016

---

DOI: 10.17951/lrp.2016.35.1.167

LILIANNA KLIMEK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNE NAUCZYCIELA W KONTEKŚCIE POMOCY PSYCHOLOGICZNO- -PEDAGOGICZNEJ W SZKOLE

**Abstrakt:** Profesjonalizm przejawia się w posiadaniu określonych cech i wysokich kompetencji. Podejście takie odnosi się również do współczesnego nauczyciela. Profesjonalny nauczyciel to przede wszystkim kompetentny nauczyciel.

W literaturze psychopedagogicznej określa się różne kompetencje, jakie powinien nabyć i rozwijać nauczyciel. W klasyfikacjach kompetencji nauczycielskich coraz częściej pojawia się też kompetencja diagnostyczna. To m.in. dzięki tej kompetencji nauczyciel w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej może w porę dostrzec trudności i zdolności dziecka, rozpoznać jego indywidualne możliwości psychofizyczne oraz potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Nauczycielska kompetencja diagnostyczna warunkuje optymalne i efektywne organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Właściwa diagnoza dokonana przez nauczyciela uczących dziecko pozwala im określić, w jaki sposób pracować z uczniem, aby ograniczyć lub wyeliminować trudności oraz zwiększyć jego motywację do pracy.

Niniejszy artykuł dotyczy kompetencji diagnostycznych nauczyciela w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi w szkole.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, diagnoza, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, szkoła

### WPROWADZENIE

Prowadzone obecnie analizy różnych zawodów często posługują się pojęciem „kompetencje”. To właśnie kompetencje decydują o przydatności ludzi do wykonywania określonej pracy, zapewniają też osiągnięcie sukcesu. W profesjonalizmie podkreśla się więc znaczenie określonych i wysokich kompetencji. Podejście takie odno-

si się również do współczesnego nauczyciela – profesjonalny nauczyciel to przede wszystkim kompetentny nauczyciel.

Charakterystyczną cechą kompetencji jest jej podmiotowy charakter, kompetencje są więc własnością osoby. Szczególnym zaś ich atrybutem jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością (Strykowski 2005, s. 17). Kompetencja ma szerszy zakres znaczeniowy niż sprawność czy umiejętność – to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak 1999, s. 60). Można ją określić jako „wielce złożoną dyspozycję, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania” (Dylak 1995, s. 37). Z kolei „kompetencje nauczycielskie to struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej” (Goźlińska, Szlosek 1997, s. 52).

W literaturze psychopedagogicznej określa się różne kompetencje, jakie powinien nabyć i rozwijać nauczyciel. Przejawiają się one w działalności dydaktycznej, wychowawczej i diagnostycznej nauczyciela i pozwalają realizować zadania na właściwym poziomie.

W klasyfikacjach kompetencji nauczycielskich coraz częściej pojawia się też kompetencja diagnostyczna nauczyciela (Strykowski 2005, s. 20). Warunkuje ona optymalne i efektywne rozpoznanie możliwości, zdolności, trudności oraz potrzeb wychowanków i uczniów, zarówno w aspekcie jednostkowym, jak i grupowym, z uwzględnieniem ich mocnych i słabych stron osobowości, stanu zdrowia, percepcji i umysłowości, a także warunków środowiskowych, w jakich się rozwijają (Jarosz, Wysocka 2005, s. 29–30).

Można zatem przyjąć, że kompetencje diagnostyczne nauczyciela to struktura złożona z wiedzy i umiejętności koniecznych do skutecznej realizacji zadań związanych z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. W kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole zadania te wymagają od nauczyciela integrowania wiedzy ogólnej, wiedzy merytorycznej z danej dyscypliny naukowej, dydaktyki ogólnej i metodyki szczegółowej z wiedzą psychologiczno-pedagogiczną. Wykorzystanie tej wiedzy w praktyce wiąże się z umiejętnościami diagnostycznymi nauczyciela, do których można zaliczyć: umiejętność prowadzenia obserwacji pedagogicznej, umiejętność stosowania narzędzi diagnostycznych, interpretowania uzyskanych wyników i wyciągania na tej podstawie wniosków do dalszej pracy z uczniem, umiejętność omawiania wyników diagnozy ze specjalistami, innymi nauczycielami, rodzicami i uczniem.

## DIAGNOZA NAUCZYCIELSKA – CHARAKTERYSTYKA

Kompetencje diagnostyczne nauczyciela są konieczne do realizacji ważnego zadania nauczyciela – rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych ucznia oraz jego zainteresowań i uzdolnień. Zadanie to nauczyciel realizuje, dokonując diagnozy nauczycielskiej.

W tym miejscu warto podkreślić różnicę między diagnozą a oceną szkolną. Otóż ocena przede wszystkim ma służyć informacji, co uczeń umie, a czego nie. Ukazuje wyniki dziecka w kontekście wyników oczekiwanych. Ocena nie mówi nic o istocie napotkanych przez dziecko trudności, nie kończy się próbą wnioskowania o przyczynach wyników dziecka, nie służy przygotowaniu programu wspomagania rozwoju dziecka. Może stać się jednak w przypadku utrzymujących się niższych wyników wskazaniem do przeprowadzenia diagnozy nauczycielskiej (Hajnicz 2010, s. 34; Roszyńska 2010, s. 130).

O diagnozie nauczycielskiej mówi się, gdy jej cele mieszczą się w działalności pedagogicznej szkoły. Diagnoza pedagogiczna, nauczycielska stosowana jest w procesie edukacji i wychowania, „jest opisem i wyjaśnieniem sposobów rozpoznawania sytuacji dydaktycznej i wychowawczej ucznia, w tym zwłaszcza zmian, jakie zachodzą pod wpływem oddziaływania pedagogicznego” (Niemierko 1997, s. 96).

Diagnoza dokonana przez nauczyciela jest podporządkowana celom praktycznym i najczęściej jest diagnozą decyzyjną, gdyż wspiera proces nauczania-uczenia się i stanowi podstawę podjęcia przez niego działań pedagogicznych. Aby projektowana pomoc była skuteczna przy rozpoznawaniu potrzeb i możliwości ucznia, nauczyciel powinien dokonać diagnozy zarówno negatywnej, jak i pozytywnej. Diagnoza negatywna polega na opisie trudności, zaburzeń, opóźnień, słabych stron funkcjonowania ucznia. Przykładem diagnozy negatywnej są stwierdzenia: „nie umie, nie potrafi, ma słabo rozwinięte, zaburzone, nieopanowane, przejawia trudności, niski poziom, duże braki” (Skałbania 2011, s. 25). Diagnoza ta jest jednak jednostronnym rozpoznaniem. Aby zaplanować efektywne działania pomocowe, nauczyciel powinien dokonać także diagnozy pozytywnej, która koncentruje się na mocnych stronach badanej osoby lub zjawiska, podkreśla pozytywne cechy rozwoju lub funkcjonowania dziecka, niekiedy wskazuje na jego zainteresowania. W diagnozie pozytywnej występują stwierdzenia typu: „uczeń wykazuje zainteresowania..., na wysokim poziomie jest umiejętność..., uczeń ma zdolności w zakresie...” (Skałbania 2011, s. 25).

Diagnoza nauczycielska najczęściej jest diagnozą nieformalną, dokonywaną w toku działania edukacyjnego, jako czynność pomocnicza w stosunku do kształcenia, uboczna, ale systematyczna. Diagnoza nieformalna przebiega bez zastosowania jakichkolwiek narzędzi lub wykorzystuje narzędzia, które zostały zbudowane

przez nauczyciela dla własnego użytku (Niemierko 2009, s. 30). Wielu nauczycieli, dokonując diagnozy, odwołuje się przede wszystkim do własnej wiedzy i wieloletniego doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą, a podstawowymi metodami diagnostycznymi są obserwacja pedagogiczna i analiza wytworów.

Część nauczycieli dokonuje diagnozy unormowanej, posługując się narzędziami standaryzowanymi (kwestionariuszami, skalami, arkuszami obserwacyjnymi, testami), to jest takimi, które są przeznaczone do szerokiego użytku, przeszły proces prób i ulepszeń oraz zostały zaopatrzone w normy i podręczniki (Niemierko 2009, s. 30–31). Diagnoza unormowana wymaga od nauczyciela znajomości podstaw metodologicznych pomiaru pedagogicznego, a uzyskane wyniki umożliwiają dokonywanie porównań między uczniami w tej samej klasie czy wykraczające poza oddział klasowy. Umiejętność posługiwania się narzędziami standaryzowanymi to ważna kompetencja diagnostyczna nauczyciela.

Pomocne nauczycielowi przy dokonywaniu rozpoznawania indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia są dostępne narzędzia diagnozy nauczycielskiej. Są to:

- *Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD – 6)* (Bogdanowicz, Kalka 2011).
- *Skala Ryzyka Dysleksji (SRD)* (Bogdanowicz 2011) z normami dla klasy II.
- *Skala Gotowości Szkolnej* (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska 2006).
- *Diagnoza nauczycielska. Narzędzia pomiaru pedagogicznego* (Czabaj 2012).
- *Ocena Ryzyka Dysleksji. Seria EduSensus Dysleksja. Gdańsk Young Digital Planet – pakiet interaktywny (multimedialna wersja SRD)* (Bogdanowicz 2010).
- *Kwestionariusz Rozpoznawania Ryzyka specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci rozpoczynających naukę szkolną w klasie I* (Bogdanowicz 2010).
- *Test Czytania Głośnego – Dom Marka* (Bogdanowicz 2012).
- *Ocena Czytania Głośnego Dom Marka. Seria EduSensus Dysleksja. Gdańsk Young Digital Planet – pakiet interaktywny zasobów wspomagających diagnozę pedagogiczną (multimedialna wersja Testu Czytania Głośnego – Dom Marka)* (Bogdanowicz 2010).
- *Skala Funkcjonowania Pierwszoklasisty (SFP) Adaptacja Skali Gotowości Szkolnej dla nauczycieli I klasy SP* (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska 2014).
- *Ocena przyczyn trudności w nauce pisania i czytania – zestaw zadań dla dzieci ośmioletnich Seria EduSensus Dysleksja. Gdańsk Young Digital*

Planet – pakiet interaktywny zasobów wspomagających diagnozę pedagogiczną (Bogdanowicz 2010).

- *Kwestionariusz Rozpoznawania ryzyka specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci rozpoczynających naukę szkolną w klasie II* (Bogdanowicz 2011).
- *Kwestionariusz Rozpoznawania ryzyka specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci rozpoczynających naukę szkolną w klasie III* (Bogdanowicz 2011).

Diagnoza nauczycielska może mieć charakter wstępny, a jej rozszerzeniem jest diagnoza specjalistyczna przeprowadzana w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Czynności diagnostyczne, choć skoncentrowane na uczniu jako podmiocie rozpoznania, mają zdecydowanie szerszy zakres, wnikają w środowisko dziecka przez poznawanie warunków jego rozwoju i wychowania. Diagnoza pedagogiczna powinna być zatem realizowana w kontekście środowiskowym, uwzględniając czynniki rodzinne warunkujące przebieg procesu rozwojowo-wychowawczego (Skałbani 2011, s. 41). Diagnoza nauczycielska wymaga więc dobrej współpracy z rodzicami. Nauczyciel widzi dziecko tylko w roli ucznia funkcjonującego na określonych płaszczyznach i w określonym czasie. Dlatego rodzice są dla nauczyciela cennym źródłem informacji o funkcjonowaniu dziecka poza szkołą. Nauczyciel powinien być „otwarty” na opinię rodziców, uwzględniać ich potrzeby i możliwości, aby stworzyć wraz z nimi koalicję na rzecz dziecka. Zaangażowanie rodziców, ujednolicenie oddziaływań mają istotne znaczenie dla skuteczności pracy podejmowanej przez nauczyciela. Współpraca ta powinna więc przebiegać w atmosferze wzajemnej życzliwości, zrozumienia i wsparcia, a wartością nadrzędną powinno być dobro dziecka.

Diagnoza nauczycielska powinna też uwzględniać współpracę ze specjalistami, którzy mogą udzielać nauczycielom wsparcia merytorycznego i organizacyjnego. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna, w tym specjalistyczna, ośrodek doskonalenia nauczycieli czy organizacje pozarządowe mogą stać się dla nauczyciela sprzymierzeńcami we wszelkich podejmowanych działaniach, także na etapie rozpoznawania potrzeb i możliwości ucznia. Przy czym szkoła powinna dokładnie określić oczekiwania kierowane do specjalistów w zakresie celu, zasad współpracy oraz form wsparcia dla uczniów, rodziców i nauczycieli.

Nie wolno zapominać, że dopełnieniem diagnoz podejmowanych przez nauczycieli wobec podmiotów ich oddziaływań jest krytyczne, diagnostyczne przyglądanie się samemu sobie. Podejmowane działania autodiagnostyczne są wręcz wymogiem efektywnej pracy współczesnego nauczyciela. Bez nich niemożliwe jest rozwijanie własnych kompetencji, w tym dotyczących poznawania innych ludzi i podejmowania zindywidualizowanej pomocy (Tersa 2014, s. 98).

## DIAGNOZA NAUCZYCIELSKA A POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA W SZKOLE

W kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej mówi się o diagnozie nauczycielskiej, gdyż jest realizowana w szkole, a nie w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Co więcej, uczeń ma prawo otrzymać pomoc bez konieczności posiadania opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, wystarczy rozpoznanie dokonane przez nauczyciela uczącego dziecko. Szkoła została zatem, w myśl obowiązujących od 2010 roku ustaleń prawnych, uznana za miejsce diagnozy, również tej skutkującej uzyskaniem dla ucznia usankcjonowanej, planowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Dokumentem, który określa zasady i organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, jest rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 roku (Rozporządzenie..., Dz.U. 2013, poz. 532). W myśl tego aktu prawnego oferta pomocy ma być jak najbliżej ucznia, to jest w jego środowisku nauczania i wychowania. Osiągnięcie tego celu wymaga od placówek oświatowych określonych działań nauczycieli, wychowawców i rodziców. Tak stanowione prawo poszerza katalog zadań pedagogicznych realizowanych przez szkołę, wymagając odmiennego charakteru pracy i spełniania roli nauczyciela-wychowawcy niż w dotychczasowym rozumieniu. Zadania te wymagają bowiem od nauczyciela integrowania wiedzy ogólnej, merytorycznej z danej dyscypliny naukowej, dydaktyki ogólnej i metodyki szczegółowej z wiedzą psychologiczno-pedagogiczną, by kompetentnie podejmował rolę diagnosty, terapeuty i doradcy (Jastrząb 2012, s. 7). Wspomniane zadania można odnieść do trzech obszarów:

- 1) „Wczesna profilaktyka i interwencja poprzez rozpoznawanie ryzyka trudności w uczeniu się i niepowodzeń szkolnych, ich przyczyn i konsekwencji dla ucznia i szkoły;
- 2) Wczesna diagnoza możliwości rozwojowych i edukacyjnych w celu stworzenia programów kształcenia dostosowanych do potencjału aktywności własnej ucznia;
- 3) Monitorowanie stanu i stopnia zaspokojenia czy utrzymania się specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia, określonego zarówno niepowodzeniami szkolnymi, jak i wyjątkowymi uzdolnieniami” (Jastrząb 2012, s. 7–8).

Te nowe zadania skupione na diagnozie włączonej w pracę dydaktyczno-wychowawczą pozwalają nauczycielowi dostrzegać więcej istotnych problemów edukacyjnych i rozwojowych u swoich uczniów, a także dzięki refleksyjnemu, całościowemu podejściu, efektywniej je rozwiązywać.

Kompetencje diagnostyczne ułatwiają nauczycielowi trafniejsze i rzetelniejsze rozpoznanie potrzeb i możliwości rozwojowych i psychofizycznych ucznia oraz

dobranie formy pomocy. Model optymalnego postępowania diagnostycznego nauczyciela powinien obejmować:

- obserwację ucznia,
- analizę jego wytworów,
- zastosowanie wybranych narzędzi diagnozy nauczycielskiej,
- wywiad z rodzicami, innymi nauczycielami,
- określenie i charakterystykę opisową potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, możliwości psychofizycznych ucznia oraz jego zainteresowań i uzdolnień,
- udzielenie pomocy w trakcie bieżącej pracy z uczniem lub w innej formie (klasy terapeutyczne, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia rozwijające uzdolnienia),
- ocenę efektów udzielanej pomocy,
- w przypadku konieczności zalecenie konsultacji i interwencji specjalistycznych,
- podjęcie decyzji co do dalszych działań wobec dziecka (por. Jastrząb 2003, s. 17–18).

Zarówno diagnoza, jak i propozycje udzielenia pomocy dziecku mają charakter hipotetyczny i pociągają za sobą konieczność weryfikacji w kontakcie z rzeczywistością, w odniesieniu do konkretnego dziecka i jego otoczenia. Tak więc diagnoza nie kończy się w momencie rozpoczęcia pracy z uczniem, lecz przeciwnie – jest w jej trakcie weryfikowana. Stałe monitorowanie postępów dziecka, efektywność stosowanych działań, a także swoista „czujność pedagogiczna” stają się podstawą do wprowadzenia ewentualnych zmian w organizacji, formach pomocy udzielanej uczniowi. Diagnoza dokonywana przez nauczyciela w kontekście pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole powinna być zatem diagnozą uczestniczącą, nazywaną również diagnozą „kroczącą”. Zakłada ona systematyczność i ciągłość dokonywania rozpoznania. Nauczyciel musi być stale otwarty na nowe dane, spostrzeżenia i doświadczenia (Zińczuk 2006, s. 81).

Wiedza i doświadczenie, które zespół nauczycieli gromadzi, mogą i powinny określić i stworzyć w przestrzeni edukacyjnej niezbędne warunki organizacyjne, bazowe i kadrowe oraz taką ofertę pomocy psychologiczno-pedagogicznej, aby zagwarantować zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych, dynamizować proces kształcenia, by w efekcie prowadzić do równoważenia szans edukacyjnych i społecznych ucznia (Jastrząb 2012, s. 8).



### (NIE)KOMPETENCJA NAUCZYCIELSKA

Oczekiwania wobec nauczycielskich kompetencji diagnostycznych są ogromne. Zarówno w literaturze, jak i praktyce pedagogicznej podkreśla się znaczenie wczesnej diagnozy i konsekwencje braku właściwej interwencji w przypadku rozpoznania zaburzeń.

Tymczasem badania dotyczące poziomu przygotowania nauczyciela do diagnozy ukazują niedostatki, które dotyczą przede wszystkim znajomości metod i technik diagnostycznych oraz umiejętności opracowania i prowadzenia programu naprawczego. Spośród 160 badanych nauczycieli 62 (38,7%) oceniło swój poziom wiedzy jako niski i bardzo niski. Największe problemy badani nauczyciele mieli z doбором metod oraz rozpoznawaniem zaburzeń i zaniedbań. Ponad połowa respondentów (57,0%) uważała, że na studiach nie otrzymała odpowiedniej wiedzy niezbędnej do pracy diagnostycznej (Skałbana 2011, s. 41).

Rozległość problemu nauczycielskiej niekompetencji diagnostycznej ukazują badania Agnieszki Koniecznej i Iwony Koniecznej (2010, s. 118–119). Wyniki analiz wykazały, że diagnoza nauczycielska jest bardzo daleka od profesjonalnej, co więcej – jest nie tylko intuicyjna, ale często niefachowa. Nauczyciele albo wcale nie widzą trudności dziecka, albo nie potrafią określić tego, na czym polega istota problemów i ich przyczyny. Stosują ogólnikowe, obiegowe sformułowania, a preferowane przez nich sposoby pomocy dziecku to motywowanie dziecka i prowadzenie rozmów. Przy czym strategią kluczową o charakterze „pierwszej pomocy” jest zazwyczaj uporczywe oczekiwanie większej liczby ćwiczeń w domu pod kierunkiem rodziców. Wśród badanych nauczycieli dominuje przekonanie, że dziecko z trudności edukacyjnych wyrośnie, co skutkuje pewnym ich bagatelizowaniem.

Nauczyciele przy tym braku kompetencji do diagnozy często mają przekonanie, że diagnoza nauczycielska jest tylko utrudnieniem i niczemu nie służy. Działania diagnostyczne są więc przez nich redukowane, szablonowo powielane, mało użyteczne, spełniają wyłącznie wymogi formalne, są wykorzystywane nieracjonalnie, według „gotowców” (Tersa 2014, s. 99).

Nauczycielska niekompetencja w obszarze diagnozy powoduje zrzucanie odpowiedzialności za jej dokonanie. Jednak takie podejście, jak pisała Beata Jachimczak, to „podejście ograniczające i odsuwające od nauczycieli odpowiedzialność za rozumienie problemów rozwojowych dziecka oraz przerzucanie działań terapeutycznych na innych specjalistów poza placówkę przedszkolną czy szkolną. Powodować to może w konsekwencji brak działań wspierających dziecko bądź utrudnione monitorowanie progresu lub regresu jego rozwoju” (Jachimczak 2012, s. 164).

Niemniej jednak nałożenie przez ustawodawcę na nauczycieli obowiązku rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych



ucznia oraz jego zainteresowań i uzdolnień jest zdecydowanie zasadne i pożądane. Nikt inny bowiem niż nauczyciel nie będzie tak bogatym źródłem wiedzy na temat dziecka, jego potrzeb i możliwości oraz indywidualnych uwarunkowań jego nauczania i uczenia się. Obowiązek ten zmusza także pedagogów do ciągłej refleksji nad podejmowanymi działaniami, dostosowania ich do uczniów tak, aby były skuteczne i służyły dobru dziecka.

## PODSUMOWANIE

Zamysłem ustawodawcy, który ze szkoły uczynił miejsce diagnozy, było przeniesienie działań diagnostycznych jak najbliżej ucznia, do jego naturalnego środowiska. Diagnozowanie w takim środowisku niesie ze sobą mniejszy stres dla dziecka i rodzica, pozwala na ciągłe poznawanie ucznia w różnorodnych sytuacjach, weryfikację wcześniej postawionej diagnozy wraz ze zmieniającymi się warunkami.

Proces poznawania ucznia wymaga wiedzy i umiejętności diagnostycznych. To m.in. dzięki kompetencjom diagnostycznym nauczyciel w codziennej pracy wychowawczej może w porę dostrzec trudności i zdolności dziecka, rozpoznać jego indywidualne możliwości psychofizyczne oraz potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Nauczycielska kompetencja diagnostyczna warunkuje optymalne i efektywne organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Właściwa diagnoza dokonana przez nauczycieli uczących dziecko pozwala im określić to, w jaki sposób lepiej pracować z dzieckiem, aby ograniczyć lub wyeliminować trudności oraz zwiększyć jego motywację do pracy.

Kompetencje diagnostyczne nauczyciela to kompetencje, o które warto zabiegać w procesie kształcenia pedagogicznego nauczycieli. Obok przekazywania gruntownej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej ważne miejsce w treściach programowych realizowanych na kierunkach nauczycielskich powinno zajmować kształtowanie, doskonalenie umiejętności poznawania uczniów. Każdy przyszły nauczyciel powinien nie tylko poznać metody badania pedagogicznego oraz nabyć umiejętność stosowania różnych metod, technik i narzędzi diagnostycznych, lecz także, co istotne, nauczyć się zasad praktycznego ich wykorzystania dla usprawnienia działalności dydaktycznej, wychowawczej i terapeutycznej, którą będzie podejmował. Warsztat diagnostyczny nauczyciela, jego poziom wiedzy i umiejętności w tym zakresie decydują o wartości diagnozy i jej przydatności w praktycznym stosowaniu.

Jednak pozostawienie nauczycieli bez wsparcia w realizacji stawianych im wymagań może powodować ich „wypaczenie”. Nauczyciel niekompetentny pozostawiony sam sobie odcina się od swoich zadań, w najlepszym wypadku realizując je pobieżnie i „urzędowo”, nie widząc sensu i korzyści.

## LITERATURA

- Czerepaniak-Walczak M. (1999). *Kompetencja – słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*. „Neodidagmata” 24, s. 53–66.
- Dylak S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań.
- Goźlińska E., Szlosek F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom.
- Hajnicz W. (2010). *Ocena i diagnoza w procesie edukacyjnym*. W: A. Konieczna (red.). *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*. Warszawa, s. 9–53.
- Jachimczak B. (2012). *Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji wybranych zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. „Studia Edukacyjne” 21, s. 163–175.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa.
- Jastrząb J. (2003). *Diagnoza nauczycielska w edukacji wczesnoszkolnej*. „Wychowanie na co Dzień” 9, s. 14–20.
- Jastrząb J. (2012). *Diagnoza nauczycielska w kompensacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*. „Dysleksja”. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji 1, s. 7–13.
- Konieczna A., Konieczna I. (2010). *Ocena i wyjaśnienie niepowodzeń edukacyjnych uczniów przez nauczycieli i rodziców*. W: A. Konieczna (red.). *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*. Warszawa, s. 115–128.
- Niemierko B. (1993). *Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza*. W: W. Pomykało (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa.
- Niemierko B. (1997). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Roszyńska E. (2010). *Diagnoza jako podstawa wspierania dziecka w nabywaniu kompetencji związanych z czytaniem*. W: A. Konieczna (red.). *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*. Warszawa, s. 129–152.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dziennik Ustaw z 2013 roku, poz. 532.
- Skałbiana B. (2011). *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*. Kraków.
- Strykowski W. (2005). *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata” 27/28, s. 15–28.
- Tersa K. (2014). *Kompetencje diagnostyczne nauczycieli. Oczekiwania i wyzwania*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 16, s. 90–105.

Zińczuk M. (2006). *Profilaktyka, diagnoza, terapia – instrumentarium działalności pedagogicznej w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym*. W: A. Balejko, M. Zińczuk (red.). *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Białystok.

DIAGNOSTIC COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONTEXT  
OF PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE AT SCHOOL

**Abstract:** Professionalism emphasizes the importance of specific and high competences. This approach also applies to modern teaching, as a professional teacher is primarily a competent one. The psycho-pedagogical literature names various competencies to be acquired and developed by teachers. The teacher's diagnostic competence also can be frequently found in the classifications of teacher's competences. In their daily didactic and pedagogic work, this competence enables teachers to timely notice any difficulties or talents children may show, as well as to identify their individual psycho-physical possibilities and recognize their education and development needs. The teacher's diagnostic competence is necessary for optimal and efficient arranging of psycho-pedagogical assistance at school. An accurate diagnosis established by the child's teachers allows them to determine more productive methods of work with the child, to help the child to reduce or eliminate his/her problems, as well as to increase his/her motivation to work. This article concerns the teacher's diagnostic competence in the context of the psycho-pedagogical assistance students receive at school.

**Keywords:** teacher, diagnosis, psycho-pedagogical assistance, school

